

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

**AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E OS LETRAMENTOS: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

SÃO CRISTÓVÃO

2020

NATALIA DE MENEZES BARBOSA

**AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E OS LETRAMENTOS: UMA
EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), apresentado ao curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Letras Português-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amália Vargas Façanha

SÃO CRISTÓVÃO

2020

AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA E OS LETRAMENTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹

RESUMO

A partir das experiências vividas ao longo do programa Residência Pedagógica, o presente artigo é resultado de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), e propõe apresentar relatos sobre o período em que atuei como residente, elaborando e ministrando aulas planejadas sob a perspectiva dos novos letramentos (JORDÃO, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011), em uma escola pública da cidade de Aracaju, em três turmas de 7º ano do ensino fundamental e em uma turma de 2º ano do ensino médio. As atividades elaboradas contaram com a participação da preceptora – professora regente das turmas na escola-campo – e baseavam-se nas discussões e leituras feitas durante as reuniões do RP na Instituição de ensino superior. No decorrer do artigo, são relatadas as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como as reflexões obtidas. Ao analisar a minha experiência como residente, foi possível perceber as implicações dos novos letramentos no planejamento de aulas e como isso afetou a recepção dos alunos no processo de ensino-aprendizagem como elemento que pode vir a contribuir para a formação crítica dos aprendizes.

Palavras-chave: Escola pública; Novos letramentos; Residência Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos/teorias dos novos letramentos, com ênfase no letramento crítico, têm ganhado evidência nos últimos anos, tornando-se presentes nas discussões voltadas ao campo educacional. Essas teorias embasaram as minhas experiências como bolsista de um dos núcleos de inglês do Programa Residência Pedagógica/RP, uma parceria entre a Universidade Federal de Sergipe/UFS e a Capes, objeto desta pesquisa. Segundo o site oficial da Capes:

¹ Natalia de Menezes Barbosa, graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: natydmb@outlook.com

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. (CAPES, 2018)

Nessa perspectiva, documentos oficiais e obras embasadas nos letramentos fizeram parte do embasamento teórico desta pesquisa. Por exigência do programa, foi dada ênfase à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que foi analisado e discutido, fazendo parte do embasamento teórico dos planejamentos das aulas e de nossas discussões em reuniões do RP realizadas na UFS. Outro documento explorado em todo o processo do RP foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

As OCEM enfatizam a importância de olhares ampliados para o processo de ensino-aprendizagem, que estejam voltados para a reflexão e a criticidade, podendo tornar as aulas, principalmente na educação básica, não só um lugar de aprendizado de conteúdo, mas também de ampliação da visão de mundo dos agentes envolvidos. Essa perspectiva, do ponto de vista do ensino da língua inglesa, abrange temas que vão além do aprendizado da língua por si mesma (elementos linguísticos), assumindo também caráter cultural, político e social na vida dos estudantes, em qualquer nível.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994), pois a interpretação e análise das informações/dados são fruto dos significados construídos pelos participantes da pesquisa sobre os temas estudados e ações desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa; no caso, o contexto do Programa Residência Pedagógica/RP. Foram 18 meses de participação como discente/residente, nas diferentes etapas que envolveram a experiência: reuniões regulares na UFS, quando havia a partilha de vivências com os demais residentes; ambientação e imersão no ambiente escolar: levantamento de informações sobre a escola e seus agentes sociais; observação de aulas da professora/preceptora; planejamento e condução de aulas, sob a perspectiva das teorias dos Letramentos e Multiletramentos.

Desse modo, a pesquisa foi realizada a partir da minha experiência como residente do núcleo de inglês, atuando diretamente com a professora preceptora da escola-campo, desenvolvendo estratégias pedagógicas para diferentes turmas, sob a ótica dos novos letramentos, tendo como objetivo a descrição da minha vivência como participante do projeto e a interpretação das informações que coletei ao longo da minha pesquisa. Para o registro dos dados, utilizei os seguintes instrumentos de coleta: diários para registro das reflexões referentes às minhas práticas enquanto docente e questionários relacionados à minha prática de ensino de

inglês para os alunos na escola-campo resultando em análises e reflexões descritas aqui, levando em consideração autores que me ajudaram a pensar os conceitos que trabalhei ao longo do texto, como por exemplo: Freire (1996), Clarissa Jordão (2016), entre outros. Além dos documentos oficiais como a BNCC (2017) e as OCEM (2006).

2. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A PERSPECTIVA DOS NOVOS LETRAMENTOS

A implementação do ensino de inglês, no Brasil, data de 1809, juntamente com a língua francesa. A metodologia utilizada na época se baseava no método de gramática e tradução, que tinha como foco as habilidades de leitura e escrita da língua. “A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial.” (LEFFA, 1988, p. 214). Apesar da distância temporal entre esse início e os tempos atuais, ao analisarmos as práticas docentes na educação básica, podemos encontrar esse foco em elementos linguísticos e instrumentais ainda bastante presente em nossas escolas.

Um elemento importante a ser considerado é que a língua inglesa ganhou o status de língua franca. Dentre alguns conceitos utilizados para o ILF (Inglês como Língua Franca), “[...] Seidlhofer (2011, p. 7) define o ILF como ‘qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas, para os quais o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção’” (BORDINI; GIMENEZ; 2014, p.14). Segundo o site *Wikipedia*, presume-se que exista cerca de 370 milhões de falantes nativos e 610 milhões de falantes não nativos, o que ultrapassa quase que em dobro o número de falantes nativos. Ainda,

[...] também partilhando da visão de que ILF é uso e não variedade, Park e Wee (2011) argumentam que a língua é fluida, dependente de seus falantes para existir e, portanto, não havendo uma comunidade de fala específica (os falantes de inglês estão espalhados pelo mundo), a língua se caracteriza como prática social, emergente da necessidade de comunicação. (BORDINI; GIMENEZ; 2014, p.15)

Estando o inglês inserido no contexto da globalização e representando não somente quem o fala, mas porque é falado, esse idioma adquiriu um valor comercial, tendo seu uso se espalhado em diferentes contextos; e até mesmo em países que não o adotam nem como segunda língua, como é o caso no Brasil. Um ponto significativo diz respeito à enormidade de palavras estrangeiras que utilizamos em nosso cotidiano, mesmo existindo palavras equivalentes em nossa língua materna. Segundo Paiva (1996), outro fator importante a ser

considerado para a divulgação da língua é a educação. A autora diz que a disseminação da língua inglesa está ligada a promoção do idioma através de organismos de países como a Inglaterra e os Estados Unidos. Dessa forma, pessoas de outros países entram em contato com a cultura e a língua-alvo: o inglês.

Sem mencionar a quantidade de cursos de idiomas, escolas particulares com ensino bilíngue, vídeo aulas no *Youtube*, etc., que demonstram o poder econômico e atrativo que a língua Inglesa passou a ter ao longo dos anos; e, estando ela “inserida, portanto, no cenário global em posição de destaque, a LI assume, dessa forma, um papel fundamental na expansão do senso cívico das pessoas e no estabelecimento das relações entre elas” (JUCÁ, 2016, p. 105). Segundo FREIRE (1987, p. 41), “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham”. Logo, não podemos pensar no ensino de LI apenas como conteúdo, mas também como forma de nos vermos e nos colocarmos no mundo, de problematizarmos nosso lugar.

A percepção do letramento crítico nos permite perceber os sentidos dos textos produzidos e veiculados nas mais diversas modalidades como sendo nossos também. Nos colocarmos num papel ativo de produção de sentido e não apenas na passividade da leitura que nada infere e percebe além daquilo que nos é dado. Segundo Menezes de Souza (2011, p.130), durante esse processo de desenvolver uma percepção crítica, o aprendiz irá sair do senso comum, “de simplesmente estar no mundo para a consciência da conexão e da diferença entre estar *no* mundo e estar *com* o mundo”. É partindo dessa proposta que o ensino de língua inglesa, quando pensado sob essa perspectiva dos letramentos, visa não somente ensinar apenas os aspectos linguísticos e formais, mas também propor um foco de leitura do aprendiz no mundo através do idioma.

Assim como as outras disciplinas, a língua inglesa se apresenta em diferentes contextos além daqueles vistos em sala de aula, estando presente na vida da maioria dos estudantes no uso de estrangeirismos, nos filmes hollywoodianos, nas músicas que escutam, na internet, em vídeo games, etc. Dos 112 questionários respondidos nas quatro turmas em que lecionei, apenas 37 alunos marcaram ‘não’ para a pergunta “Você gosta de inglês?”. A maioria deles citaram a escola como principal meio de contato com a língua inglesa, seguido de internet. E, perguntados sobre o que acharam de mais interessante das aulas ministradas ao longo do período do RP, apresentaram, em sua maioria, respostas positivas, como: “*a maneira que nos mostrou que as aulas de inglês vai além da gramática.*”, “*as aulas foram bem legais e interessantes*”, “*fazer*

os alunos aprenderem”, etc. Alguns ainda colocaram “*nada*” para esta mesma pergunta. Um discente em particular, ao responder a pergunta sobre o que menos havia interessado, respondeu: “*falta tipo todos os professores de inglês fala da gramática e eu queria que saísse mais disso que elas ou os professores ensinassem os alunos a fala inglês fluente, sim agente aprende a fala com as aulas mais eu no ponto de vista queria que saíssem mais*”. A fala deste estudante sumariza o que muitos outros pensam sobre o ensino de inglês na escola, e, apesar de demonstrarem gostar da língua, apresentam muita dificuldade em adquiri-la quando levada para a sala de aula.

Quanto à inserção no cotidiano escolar, algumas escolas particulares iniciam o estudo formal da língua inglesa durante o 1º ano do ensino fundamental. O ensino obrigatório de inglês nas escolas públicas brasileiras se dá a partir do 6º ano do ensino fundamental. Um aluno regular, sem a perda de nenhum ano escolar, teria sete anos de ensino formal da língua, o que pode ser considerado uma quantidade razoável de tempo para a sua aprendizagem. Mas, um questionamento frequente é: por que vemos alunos saindo do terceiro ano do ensino médio sem nem ao menos lembrar da conjugação do verbo *to be*? Antes de virmos com pré-julgamentos, pensemos nos inúmeros fatores que podem ser citados como a causa desse fenômeno.

Segundo um estudo elaborado pelo plano CDE para o *British Council*, em 2015, a vulnerabilidade social da comunidade em que a escola está situada, a enorme quantidade de alunos por turma, bem como sua heterogeneidade, e os baixos salários dos professores são empecilhos para que o processo de ensino-aprendizagem seja totalmente satisfatório. Entretanto, o estudo indica que esses fatores são recorrentes não só no ensino da língua inglesa, mas também das outras disciplinas, “pois se referem a dificuldades do próprio sistema público de ensino, seja na esfera federal, estadual ou municipal” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 10). Dessa forma, esses não são fatores determinantes para dizer que o ensino de inglês na escola pública não funciona.

De um lado, temos alunos que protestam porque veem os mesmos assuntos todos os anos e porque não acreditam que a escola pode lhes dar a desejada fluência. De outro, temos professores que duvidam da capacidade de seus alunos de aprenderem a língua dentro da escola. Dessa forma, “o inglês não discrimina apenas porque não permite contato com outras culturas a quem não tem conhecimento da língua, mas também porque dentro do próprio país funciona como um mecanismo de exclusão” (GIMENEZ, 2011, p. 48). Esse pensamento apenas fortalece o valor capital da língua, que só pode ser aprendida através de cursos de idioma e por quem possa pagá-los.

Além do aspecto excludente dessa visão imperialista, a língua é vista como algo neutro a ser adquirido e não como algo que representa quem a fala. Os objetivos dos polos de ensino citados acima também são diferentes. Por isso, o desapontamento de certos alunos que não foram levados a refletir sobre esses objetivos, levando-os a acreditar que um curso de idiomas possa ser a melhor opção. Segundo as OCEM (2006), há um ponto crucial que precisa ser discutido nos cursos de formação inicial e continuada e no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem:

Há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar [...] do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006, p. 90)

Dessa forma, os estudantes veem maior precisão nos cursos do que na escola. Em um curso/escola de idiomas, o objetivo é claro: fluência. E isso é o que a maioria almeja ao estudar uma língua estrangeira. Mas, para além disso, o que se deseja conseguir em uma sala de aula de ensino regular é a formação completa do aluno. Não há língua separada do contexto social em que o aprendiz está inserido, cultura e práticas sociais. Em resumo, uma língua nunca será neutra. Tão pouco o ensino dela. Há de se considerar todas essas noções, de modo a integrá-las ao contexto do aluno. Levá-lo a refletir sobre questões que ele pode não ter pensado antes. Questionar o seu lugar no mundo através da língua. Mas, é claro, sem esquecer suas particularidades formais e seu viés lingüístico, fazendo com ela faça sentido até mesmo para um aluno de uma escola interiorana, que nunca saiu da sua cidade antes, e

[...] ressaltando que o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada. Aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não torná-los submissos a determinada forma de *imperialismo lingüístico*. É por isso que não podemos deixar de considerar o **valor educativo** de uma língua. (JORGE, 2009, p. 164)

É a partir desta visão mais abrangente de ensino de línguas que os novos letramentos estão inseridos. Diferentemente de outros espaços de ensino, entende-se que a escola pública deve encorajar o seu aluno a reflexões sobre o contexto em que ele se encontra, a problematizá-lo, a ter autonomia na busca pelo conhecimento. O letramento crítico visa, dessa maneira, engajar os aprendizes a se colocarem no mundo, refletindo sobre ele. “[...] o entendimento de

língua no LC a coloca na esfera da prática social, das formas de organizar, hierarquizar, categorizar os sentidos e as realidades de que fazem parte – construir o mundo, portanto” (JORDÃO, 2016, p. 48). Nessa perspectiva, ao ensinarmos o idioma, espera-se que a visão que temos sobre o aluno também mude. O mito do professor que tudo sabe não cabe dentro do LC. Levar em consideração os saberes do aluno pode ajudar a promover um ambiente muito mais propício para que ele se interesse e busque sentidos para o que está sendo estudado. Creio que o maior desafio para um professor de língua inglesa seja fazer com que essa disciplina seja relevante, que aproxime o que é visto em sala de aula com a realidade do estudante.

Essa perspectiva de ensino, baseada nas teorias do letramento crítico, foram os alicerces para a minha experiência como residente dentro do programa Residência Pedagógica, financiado pela CAPES e uma parceria com a Universidade Federal de Sergipe. O programa tinha como um dos objetivos o aperfeiçoamento dos estudantes em fase final de formação dos cursos de licenciatura de universidades de todo Brasil, através de contato direto com a escola pública. Todo o processo de planejamento pedagógico foi aliado às discussões promovidas pelas reuniões dos núcleos de Inglês, para que, em consonância com a professora regente da escola pública em que fui alocada, os planos de aula abordassem temas que tentassem acomodar os olhares do LC, bem como os objetivos propostos na Base Nacional Curricular Comum. Dessa forma, apresentarei, a seguir, algumas informações sobre o Residência Pedagógica, bem como as análises das aulas ministradas por mim em uma escola pública na cidade de Aracaju/SE.

3. O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO SERGIPANO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou, nacionalmente, através do edital 06/2018/CAPES, o Programa Residência Pedagógica (RP). No âmbito da UFS, a chamada pública para os cursos de licenciatura aconteceu através do Edital Nº10/2018/PROGRAD. As propostas deveriam atender aos critérios definidos pela CAPES, com o intuito de desenvolver ações que viabilizassem os alunos de licenciatura das Universidades públicas a vivenciarem a prática da vida docente aliada à teoria vista em sala de aula. O edital apresentava os objetivos do programa, sendo eles:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras

didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p.1).

A estrutura do Programa Residência Pedagógica conta com os seguintes agentes: um **coordenador institucional**, que fica responsável pelo projeto e subprojetos da Instituição de Ensino Superior/IES (no caso desta pesquisa, a UFS); **coordenadores de núcleos**: docentes orientadores também da IES, que têm como função orientar os **residentes** (discentes da IES) na escola-campo; e **preceptores** (docentes das escolas-campo)

Todos os agentes participantes são importantes; mas destaco o papel do preceptor, no que se refere ao objetivo do programa; pois por estar essa/esse profissional em contato direto com a escola pública, pode ajudar os residentes em suas dificuldades, bem como mediar a relação entre universidade e escolas públicas. O preceptor, dentro do RP, torna-se o elo para que todo o projeto funcione, sendo de suma importância sua participação ativa nas atividades desenvolvidas. Conforme citado anteriormente, o processo seletivo para a escolha das escolas-campo, bem como para a seleção dos demais participantes foi feito através de edital lançado pela CAPES, com oferta de 24 bolsas por núcleo.

A escolha dos residentes foi feita a partir da entrega de diversos documentos, dentre eles: comprovante de matrícula; histórico escolar com o percentual cursado pelos alunos, pois este programa só contemplava aqueles que tivessem cursado o mínimo de 50% do curso ou que estivessem matriculados no 5º período do curso; comprovação de renda, devido à oferta das bolsas; comprovante com os dados bancários (conta corrente). Outra etapa importante da seleção foi a entrevista com todos os candidatos e candidatas. Foram checados itens tais como: interesse em participar do programa; disponibilidade; experiência como bolsista em outros programas/atividades oferecidos pela IES; experiência com monitoria remunerada ou voluntária, dentre outros. O Residência Pedagógica, apesar de sua idealização recente, é de suma importância para os alunos das IES por propiciar o encontro das teorias vistas dentro das salas de aula da universidade com a prática cotidiana dos professores de escola pública, condição que pude constatar como residente do programa, e que passarei a relatar a seguir.

3.1 MINHAS EXPERIÊNCIAS NO RP

Minha experiência enquanto residente iniciou-se em agosto de 2018, após seleção feita através do edital disponibilizado pela CAPES, permanecendo até o final do período estipulado de 18 meses. A partir de então, diversas atividades foram sendo desenvolvidas na primeira etapa, antes do objetivo final, que era nossa atuação em sala de aula. O núcleo de inglês, do qual eu fazia parte, marcava reuniões regulares em que nos encontrávamos com as docentes coordenadoras dos núcleos RP de inglês, os preceptores das escolas-alvo e os demais residentes dos núcleos, com o objetivo de discutir sobre as temáticas trazidas pelos textos que viriam a servir como base para meu planejamento de aulas, assim como os dos outros alunos também. As reuniões seguiram durante todo o desenvolvimento do projeto, servindo como lugar de partilhas entre os residentes e participantes em geral.

Durante o tempo que passei na Residência Pedagógica, estive em duas escolas. A primeira era localizada na cidade de São Cristóvão, em Sergipe. Devido a problemas pessoais da preceptora responsável pelas atividades que seriam desenvolvidas naquela escola, eu e os demais residentes que também estavam lá, fomos direcionados a outro colégio, apesar de já termos iniciado atividades de observação da professora regente. Esse outro colégio estadual está localizado na cidade de Aracaju, sendo esse o contexto/campo dos relatos aqui abordados.

As atividades desenvolvidas na escola-campo foram realizadas entre abril de 2019 a dezembro de 2019. Lecionei para três turmas de 7º ano do ensino fundamental e para uma turma de 2º ano de ensino médio. Durante esse período, os planejamentos de aulas e oficinas foram feitos em parceria com alguns residentes, em algumas ocasiões, e sempre com supervisão da preceptora. No final da experiência, apliquei questionário com os alunos e alunas da turma para que respondessem, anonimamente, sobre suas percepções a respeito da minha prática docente, bem como suas impressões a respeito da língua inglesa e de seu aprendizado.

Com base nas reuniões feitas durante os encontros do RP, planejei aulas levando em consideração as leituras e discussões sobre os letramentos, o que significa dizer que além dos elementos linguísticos do idioma, reflexões sobre o uso da língua e sobre a não neutralidade dos discursos presentes em cada texto levado para a sala foram discutidos com os alunos, pois “a língua também é usada para desafiar os modos como as coisas são” (JANKS, 2016, p. 30). Desse modo, as aulas foram planejadas pensando em atividades que promovessem isto.

As turmas de 7º ano eram divididas em A, B e C, sendo a turma A formada por alunos repetentes; e a C, por alunos que estavam dentro da faixa etária esperada para aquela fase de estudos. A turma B estava no meio termo entre as outras duas. As turmas eram numerosas, mas

os alunos faltavam bastante, além de dificilmente trazerem o livro didático, apesar dos pedidos para que o trouxessem, o que dificultou o seu uso durante as aulas. Portanto, as aulas seguiam os assuntos descritos no livro didático; no caso, o material adotado era da Coleção PNLD “*Time to share*” para os alunos do 7º ano e “*Way to go!*” para os alunos do 2º ano do ensino médio. No sentido de suprir a falta do LD, eu criava material/atividades com base nos conteúdos do livro. O primeiro tema trabalhado foi Puberdade.

Um texto foi entregue aos alunos para que lessem e tentassem entender qual era a temática abordada. Perguntei aos alunos o que eles entendiam sobre puberdade, o que gerou um grande silêncio na sala de aula. Ao explicar o que é puberdade e citar as características físicas e fisiológicas que ela acarreta, como o crescimento de pelos, mudança de voz e menstruação, percebi alguns risos e, principalmente, constrangimento nos olhares que eles davam um ao outro ao falar sobre a primeira menstruação. Observei que um evento tão natural na vida da maioria das mulheres ainda é um tabu em nossa sociedade; e principalmente entre os jovens.

As meninas da sala tentaram evitar o assunto e uma delas me disse para que não mencionasse essa palavra “proibida”. Ao levar o questionário para as turmas no final da minha experiência como residente, alguns alunos colocaram “puberdade” como algo que eles não gostaram durante as aulas ministradas por mim. Apesar de ser considerado um assunto polêmico por alunos dessa faixa-etária, e não somente por eles, é importante discutir e tentar problematizar alguns conceitos pré-formados. Para Jesus e Lima (2016), “é fundamental combater ‘verdades’ cristalizadas que apenas auxiliam na manutenção de determinados discursos” (p. 96). O papel do professor, desta forma, será o de auxiliador no processo de reflexão que se inicia em sala de aula e, espera-se, seja estendido para os outros contextos em que o aluno está inserido.

Apesar da introdução sobre o tema, tive que me concentrar nos aspectos gramaticais durante a aula, pois a turma expressou dificuldades em entender o texto e também em identificar termos básicos como o verbo *to be*. Sendo assim, retomei esse assunto logo ao início da aula, e percebi a dificuldade dos alunos sobre conceitos básicos como por exemplo, o que seria um verbo. Mesmo pedindo uma explicação em português, nenhum aluno se dispôs a responder, alegando não saber explicar. O que me remete à discussão feita anteriormente, sobre como a dificuldade citada em aprender inglês na escola não atinge apenas esta disciplina, mas também várias outras do currículo escolar.

O tema seguinte indicado pelo livro era: *Advertisement*. Com este tópico, trabalhei o vocabulário utilizado para nos referirmos às partes da casa, tendo como conteúdo gramatical

definido pelo livro didático adotado pela docente, o *present continuous*. Com base em um anúncio retirado do site *AirBNB*, iniciei uma discussão com os alunos sobre quais países eles tinham vontade de visitar. A partir disso, perguntei em quais países eles achavam que se falava inglês. As respostas reforçaram uma suspeita que eu tinha: os estudantes indicaram ter algum conhecimento apenas sobre os Estados Unidos e a Inglaterra. Perguntei para eles o porquê de apenas esses dois países serem reconhecidos como os únicos que falam o idioma, levando também nomes de outros países em que a língua inglesa é falada. Percebi que, através dessas perguntas, os alunos refletiram sobre o papel globalizador do inglês, pois,

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2012) explica que, no contexto mais recente de globalização, pessoas, mercadorias, ideias, culturas, normas e valores podem se movimentar mais facilmente, o que influencia os interesses das pessoas, as formas como veem o mundo e a si mesmas, o outro, e as maneiras como pensam e agem. (JUCÁ, 2016, p. 104)

A compreensão a respeito dos usos da língua inglesa por diferentes falantes, que permeou esta pesquisa e que está presente em outras atividades por mim desenvolvidas, aponta para a seguinte análise presente no documento Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza que

são acolhidos e legitimados os usos que dela [língua inglesa] fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 239)

Levando o que se diz na BNCC em consideração, a importância de destacar para os alunos sobre as diferentes variações do inglês e de como ele não se restringe a dois polos, os levou a refletir sobre ideias que eles possam não ter pensado antes. Um dos alunos do 7º ano A reconheceu não saber que tantos outros países falavam o idioma; e, perguntado para qual deles ele gostaria de ir, a resposta foi: África do Sul, pois, segundo o aluno, lá se encontravam seus “irmãos”. Mais do que a proximidade com o idioma, o aluno se reconheceu com pessoas de outros países, através de sua cor de pele, o que foi muito significativo para a discussão.

A perspectiva racial também se fez presente em uma aula posterior. Levei para a turma a sinopse do filme *Spiderman in the spiderverse* com o objetivo de discutir a representação de personagens negros em filmes de super heróis. Após a atividade de compreensão textual, que consistia em identificar e retirar do texto informações referentes ao filme, iniciei uma discussão com os alunos perguntando se tinham assistido ao filme. A maioria da sala respondeu afirmativamente; e, perguntados sobre o que acharam sobre o filme, percebi opiniões diversas. Alguns alunos disseram ter gostado do filme; outros disseram que não, por não ser o

“verdadeiro” homem aranha, o que também foi bastante significativo, pois revelou-se um momento interessante para levar aqueles jovens a problematizarem o tema, o que está em consonância com o que afirma Jordão (2016, p.47): “[...] no LC os conflitos são percebidos como espaços produtivos, a partir dos quais se pode aprender novos conhecimentos e novas formas de relação com o diferente.”.

O filme em questão contava com um protagonista mais jovem e negro, além de outras versões em universos paralelos. Interessante perceber a percepção dos alunos pela mudança de raça de uma personagem já solidificado. Um dos estudantes estava firme em sua posição de não concordar que o personagem fosse modificado, já que ele deveria atender as características já esperadas. A partir desse olhar, tentei levá-los a refletir sobre a importância da identificação que certos grupos sociais necessitam, dado a pouca diversidade existente em produções televisionadas. Apesar de exporem suas opiniões, a turma, em grande parte da aula apenas escutava, não querendo participar ou responder às perguntas feitas. Entretanto, notei o interesse dos alunos pelo tema. Percebi que, embora calados, demonstravam entender o que estava sendo discutido.

A turma de 2º ano do ensino médio tinha apenas uma aula por semana e, devido a algumas incompatibilidades de horário, minha experiência com essa turma não foi tão longa, mas escolhi uma experiência vivida com eles para esta análise. Um dos temas abordados nas aulas que planejei foi a escolha de carreira. Utilizando-se dos verbos modais, os alunos deveriam discutir dez mitos sobre esse tópico. Os alunos revelaram suas perspectivas e quais eram suas prospecções para o futuro. Quais carreiras gostariam de seguir e como isso os afetaria. A maioria dos alunos, inclusive, disseram nunca ter feito o ENEM; e que também não haviam se inscrito no ano em que estavam, embora estivessem acabando o ensino médio.

Perguntados sobre o porquê de não tentaram, um aluno respondeu que não conseguiu a taxa de isenção e o valor a ser pago no ato da inscrição era muito alto. O que me levou a refletir sobre os vários motivos pelos quais alguns alunos de escola pública se sentem distantes da universidade. Durante a discussão, eu mesma não tinha levado esse fator em consideração, achando naturalmente estranho alunos em idade de prática para o vestibular não pensarem no assunto. Poucos disseram qual curso pensavam em fazer.

A turma, em grande parte do tempo, não se dispunha a participar ativamente das aulas, exceto durante a aula sobre Halloween, em que dinâmicas foram feitas; não somente nessa turma, mas em todas em que dei aula. A aula voltada para o Halloween consistia em duas dinâmicas. Uma delas; em forma de *Quiz*; e a outra, no formato do conhecido *trick or treat*

norte-americano (em português, mais conhecido como doçuras ou travessuras). Com essa aula, pretendi levar alguns fatos históricos ligados à tradição do Halloween na tentativa de esclarecer alguns pensamentos que poderiam estar equivocados sobre a sua origem. Os alunos se engajaram e com isso pude discutir com eles sobre os símbolos dessa tradição e sua procedência pagã. Todas as turmas participaram ativamente. Alguns alunos, inclusive, citaram essa aula como o que acharam de mais interessante nas aulas durante o RP. Uma das respostas encontradas para essa pergunta foi “*o bagulho de dias das bruxas que agente comeu doce*”.

Além das aulas regulares, elaborei duas oficinas para serem feitas com todas as turmas: *Describing yourself*, para as turmas de 7º ano e *Learning English through movies: talking about racism* para a turma de ensino médio. A oficina *Describing Yourself* tinha como objetivo apresentar aos alunos vocabulário referente a descrição pessoal, bem como discussão sobre auto estima e identificação pessoal. As oficinas foram dadas em dias diferentes para cada uma das turmas. As experiências foram muito diferentes entre as turmas do 7º C e A e B. As turmas A e B tiveram resultados semelhantes. Em ambas as turmas os alunos conversavam bastante e, com exceção de poucos alunos, não demonstravam interesse pelo conteúdo que estava sendo abordado. A aula foi parada diversas vezes para pedir que os alunos fizessem silêncio e para as explicações do que fariam. A oficina consistia em duas partes; a primeira era a apresentação do vocabulário para a descrição pessoal – tanto física quanto psicológica- e para a realização de atividades elaboradas que foram entregues para eles. Elas eram realizadas juntamente com o alunos com o intuito de se discutir também temas como auto estima. Perguntei aos alunos como eles se viam e quais adjetivos eles usariam para se descreverem. Na segunda parte os alunos deveriam criar um desenho que os representassem e partilhar com a turma. A oficina com as turmas A e B não foram finalizadas devido a problemas com a reserva da sala de vídeo da escola. Entretanto, em ambas pude ver os desenhos dos alunos que se propuseram a fazer. Na turma do 7º C, a experiência foi totalmente diferente. Embora tenha usado o mesmo material e metodologia, a recepção dos alunos gerou discussões mais produtivas. Ao contrário das outras turmas, esta, se propôs a realizar todas as etapas da oficina, participando ativamente das discussões e tarefas pedidas na apostila. Consegui finalizar a oficina com a partilha do desenho dos alunos, o que enriqueceu ainda mais a atividade. Um dos alunos se desenhou com a farda da escola pois, para ele, o que ele mais gostava de fazer era estudar; Outro desenhou um cavalo, um trevo de quatro folhas e uma ferradura. Para ele, sua identidade consistia em seu sonho de um dia ser vaqueiro. Uma aluna desenhou a bandeira do Brasil, pois, para ela, ser brasileira era um traço muito importante de sua personalidade. Segundo Jordão (2016), “[...] o LC trabalha

com a perspectiva de que o conhecimento deve ser significativo e, portanto, a escola deve abordar conteúdos aos quais os alunos sejam capazes de atribuir sentidos, que tenham significação para suas vidas dentro e fora da escola.” (p. 52). E com essa perspectiva, a oficina foi pensada para que os alunos conseguissem, através da língua inglesa, se expressar.

A oficina *Learning English through movies: talking about racism*, que foi realizada com os alunos do 1º ano, consistia primeiro na leitura da sinopse do filme *Get Out* (2017) como uma forma de *brainstorming* sobre a temática do filme; em seguida a exibição do filme e por fim a leitura de uma *review* e discussão sobre o filme e suas metáforas sobre o racismo presente em nossa sociedade. Apenas três alunos apareceram na oficina, que foi aconteceu apesar disso. Os textos levados para que eles lessem foram lidos com minha ajuda pois os alunos afirmaram que não conseguiam entender o que estava escrito. Após o filme, houve uma breve discussão com os estudantes. Apesar de terem gostado, não teceram muitos comentários sobre o que acharam ou sobre as perguntas feitas. Apresentei alguns apontamentos sobre o filme e as questões que ele levantava, mas não obtive uma resposta por parte dos alunos. Independente disso, creio ter sido importante abordar essa discussão e levar essa reflexão para os discentes, pois, a partir do filme e dos textos levados para eles, foi possibilitado que uma “[...] reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento[OCEM]”. (BRASIL, OCEM, 2006, p.114).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do programa Residência Pedagógica, são viabilizadas vivências que contribuem para a aquisição de experiências docentes, antes mesmo da formação completa dos licenciandos/licenciandas, o que pode ampliar as possibilidades de formação de professores melhor preparados para liderem com o processo de ensino e aprendizagem. O RP possibilitou uma vivência dentro da realidade das escolas públicas mais próxima do que os estágios obrigatórios curriculares. Durante minha experiência, entrei em contato direto com os alunos, conhecendo suas necessidades, trabalhando lado a lado da preceptora, percebendo o funcionamento real da rotina de uma escola regular. Apesar das minhas outras práticas docentes, o acompanhamento das turmas durante todo o ano letivo me proporcionou olhares diferentes sobre as atividades que desenvolvi e que desenvolverei, a partir daqui, como professora.

Creio que o programa Residência Pedagógica facilitou esta troca, e não somente entre os residentes, mas entre todos os que faziam parte do projeto. O que nos aproximou das realidades que almejamos enfrentar após a nossa graduação. O contato direto com os coordenadores, preceptores e os alunos das escolas públicas me fez refletir sobre a profissão que escolhi e de que maneira devo me posicionar frente a dificuldades que provavelmente terei no meu futuro. Ser professor não é fácil. Principalmente no momento atual, em que a perspectiva de ensino pede olhemos a formação completa do indivíduo. Olhar o aluno, e a nós mesmos, como seres pertencentes do mundo, que possuem vivências culturais, sociais e políticas diferentes é um dos pontos essenciais para que o processo de ensino aprendizagem esteja sob o viés do letramento crítico. Com bases nas teorias do LC, elaborei as aulas descritas acima e que serviram como ponto de partida para as minhas próprias reflexões enquanto professora que almeja que seus alunos estejam e sejam parte do mundo de forma consciente e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- BORDINI, Marcella; GIMENEZ, Telma. *Estudos sobre Inglês como Língua Franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa*. Vol. 17. Londrina, SP: Signum: Estudos de Linguagem, 2014. p. 10 a 43.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretária da educação básica. *Base Nacional comum curricular*. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da educação. Secretária da educação básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*, Brasília. V. 1, Cap. 3, 2006.
- BRASIL. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. *Edital CAPES n. 06/2018*. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015 da Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 e demais dispositivos aplicáveis à matéria.
- BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo: 2015. 1º ed.
- CAPES. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> > Acesso em: 17 nov. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ºed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (org). *Inglês nas escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Orgs). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.
- JORDÃO, Clarissa. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Orgs). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- JUCÁ, Leina. Ensinando inglês na escola regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (Orgs). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.99 a 120.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Orgs). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes Editores, 1996. p. 9-29

WIKIPEDIA. *Língua Mundial*. Disponível em: <
https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_mundial > Acesso em: 20 fev. 2020.